Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK I. GRUDZIEŃ 1924. Nr. 7.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

TREŚĆ:



ŁÓDŹ 1924.

Adres redakcji i administracji pisma: Łódź, Andrzeja 4, III piętro.

Numery pojedyńcze nabywać można w każdej księgarni.

ROK I. GRUDZIEŃ 1924. Nr. 7.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Komitet redakcyjny stanowią: Bilski Klemens, Dura Marjan, Gacki Władysław, Ochędalski Henryk, Petrykowski Romuald, Zaleski Aleksander.



SOMOROWSKI STANISŁAW.

Nieco o tak zwanych kwestjach drażliwych.

T. zw. kwestje drażliwe w szkole, przyczyniające często nauczycielowi dużo kłopotów i stawiające go niemniej często w bardzo trudnych wobec dzieci sytuacjach, nie uzyskały dotąd jakiegoś pozytywnego rozwiązania, w sensie stworzenia określonej metody szczęśliwego przez te kwestje przebrnięcia.

Jedni propagują metodę umyślnego i celowego uświadamiania, inni wszystko pokrywają wstydem, a jeszcze inni ciekawą myśl dziecka nazywają grzechem. Przyczem częstość rzeczowego omawiania tych spraw przez wychowawców ma się odwrotnie do częstości potrzeby zajęcia umotywowanego stanowiska wobec natrętnych pytań dzieci lub zdarzeń, jakie życie z sobą niesie.

Jako nauczyciel przyrody stykam się z temi zagadnieniami dość często i rozwiązywać je muszę, a rozwiązuję najczęściej w ten sposób, że z początku niby nie widzę niespokojnego zachowania się uczniów czy uczenic przy ich omawianiu, a później przez skierowanie pytania wprost do mącącego spokój i powagę na lekcji stawiam go w sytuacji, z której wynika, że tu o niczem dziwnem lub śmiesznem się nie mówiło, że to są rzeczy *naturalne, poważne*, że te uśmiechy i miny były właśnie czemś nienaturalnem, chorobliwem lub wprost dzikiem. Drażliwość zwykle się wtedy kończy.

Tak się dzieje z dziećmi starszemi, ale te kwestje w postaci pytań ze strony dzieci, a nie skutkiem przerabiania pewnej części programu, zjawiają się już w kl. II szkoły powszechnej i wtedy naprawdę ciężko jest z wielu spraw wybrnąć.

Jedno z takich przeżyć nauczycielskich o dość, jak mi się wydaje, oryginalnym przebiegu będzie właśnie treścią niniejszego artykułu. Nie będzie to żaden teoretycznie pomyślany system, żadna skończona i propagowana metoda — ot, obrazek z życia.

Było to w r. 1921 w II klasie szkoły powszechnej w fabrycznem mieście P. Z dziećmi tej klasy pracowałem od początku ich szkolnej karjery. Rekrutowały się one niemal ze wszystkich sfer społecznych tego miasta. A więc: dzieci robotników fabrycznych i dozorców domowych, t. zw. obywateli (t. zn. posiadaczy niewielkich domków i kawałka ziemi), chałupników i miejscowej inteligencji, kupców i rzemieślników i kilku sierot z przytułku.

Mimo znacznych różnic wychowawczej natury, jakie między nimi istniały, chłopcy zżyli się nadzwyczajnie. Nie było żadnych kłótni t. zw. stanowych, a przeciwnie — zamożniejsi, każdy na swój sposób, starali się pomóc biedniejszym, czy to przez uproszenie od rodziców na książkę lub zeszyt dla biedniejszego kolegi, czy też zaoszczędzenie świątecznych łakoci „na gwiazdkę" dla kolegi. Jednem słowem — miła gromadka.

Ja z nimi zżyłem się również bardzo. Byli wobec mnie zupełnie szczerzy i tak przywiązani, że na początku drugiego roku przysyłali mi na front swoje bazgrotki z wiadomościami o tem, co się w klasie dzieje. Przychodzili do mnie ze wszystkiemi swojemi troskami i radościami, przedstawiając je z całą ufnością.

W tej klasie od początku mieliśmy zwyczaj co dwa tygodnie opowiadać sobie na jednej lub dwuch godzinach o tem, co kto nowego zauważył. Chodziło mi o rozbudzenie ciekawości do zjawisk wokół zachodzących i wyrobienie spostrzegawczości.

Czego na te godziny nie przynoszono, szczególniej na początku! Ale też i stosunek badawczy do otaczającego świata, zainteresowanie i zdolności obserwacyjne bardzo się w dzieciach rozwinęły. Mnie chodziło, rzecz jasna, głównie o obserwacje natury przyrodniczej, ale nierozsądnem byłoby zrażać młodych badaczów bagatelizowaniem spostrzeżeń b. często dla nas zgoła nieprzydatnych.

Z temi zaś kwestjami drażliwemi tak się jakoś zbiegło. Gdzieś ku wiośnie była czytanka o tem, jak to przez trzy tygodnie siedziała Czubatka na jajkach, a potem wylęgły się kurczęta.

— Proszę pana, jak to z jajka może się wyląc kurczątko? Przecież jak jeść jajko, to jest tam tylko białko i żółtko, a kurczątko to ma i główkę, i dziobek, i piórka, i nóżki i to wszystko

z jajka? A jak to jest, że ono się w skorupce nie udusi? Proszę pana, czy oczko to też z białka, czy żółtka? i t. d. *)

Sprawa z kurczątkiem poszła dość łatwo. Był to jednak dopiero początek.

Niedługo potem przyleciały bociany i chłopcy nie omieszkali mi tej radosnej nowiny zakomunikować.

Naraz jeden z chłopców pyta: — Proszę pana, czy to prawda, że bocian dzieci przynosi?

A w tej chwili chór: — O, głupi! Jeden zaś rezolutniejszy powiada: — Proszę pana, to nieprawda, bo dzieci się rodzą, a bocian ich nie przynosi.

Potwierdziłem to i sprawa narazie była wyczerpana.

Ale oto przychodzi kiedyś mały Henio i mówi:

— Proszę pana, jak u nas się okociła koza, to koźlątku wisiał u brzucha taki cienki flaczek. Jak zapytałem tatusia, co to takiego, to powiedział: „głupi jesteś". Pytałem się już chłopców, ale oni też nie wiedzą. Co to takiego, proszę pana?

Uciekam się do zwykłego wybiegu — dowiesz się później.

— Proszę pana, to pan tak mówi, jak wszyscy. Nic nam nie chcą powiedzieć, tylko ciągle, a to „jak urośniesz", a to „jak będziesz starszy", a my później to może wcale nie będziemy ciekawi, a właśnie teraz chcemy się dowiedzieć. —

— No dobrze! Na następnej pogadance postaram się wytłumaczyć wam, co to jest ten flaczek.

Wytłumaczyliśmy sobie, że koźlątko powstaje z maleńkiego jajeczka i z początku jest takie, jak te nagie, nieurodzone jeszcze zwierzątka, które chłopcy czasem w rzeźni widzieli porzucone w nawozie, później koźlątko jest coraz większe, porasta sierścią i wtedy dopiero się rodzi.

— No, a czem żyje? Bo kurczątko ma wszystko w jajku, co potrzebne na oczy, pióra, dziobek, nóżki, a koźlątko?

— Otóż poto właśnie jest ten flaczek. Za jego pośrednictwem koźlątko otrzymuje pokarm z krwi starej kozy.

Chłopcy zadowoleni, tylko ciekawi czy cielątko, piesek, królik i inne zwierzęta również z jajeczka powstają. Czy to jajeczko jest duże, czy małe i t. d.

Po zaspokojeniu tych pytań rozmowy na ten temat wogóle się skończyły — chłopcy przestali się powyższem zagadnieniem interesować.

Zdarzył się jednak fakt nowy. Pytanie może nie drażliwe, ale w tym wieku i na tym poziomie b. niepokojące; dlatego je przytoczę.

Na początku pogadanki zwraca się jeden z chłopców (wprawdzie o rok zapóźniony — „kiepski" uczeń) w sposób na-

*) Pytania przeważnie autentyczne, stąd forma ich niezawsze poprawna.

stępujący: — Proszę pana, chciałem się o coś zapytać, ale czy pan nam prawdę powie?

— A kiedy mówiłem nieprawdę? —

— Jeszcze nigdy, ale nas tak ciągle zwodzą. W domu to jak się o coś zapytać, to mówią: „głupi jesteś", albo „jak urośniesz", „jak będziesz starszy", a mnie aż głowa czasem boli od tego wszystkiego, to też zanim się zapytam, to chcę wiedzieć, czy pan prawdę powie. —

— Sam mówiłeś, że jeszcze nigdy wam nieprawdy nie mówiłem. Cóż to za sprawa? —

— A to myślę, skąd to wszystko... Słońce świeci... ludzie chodzą... chmury płyną po niebie... wieczorem gwiazdy świecą, księżyc... sam mówię, myślę... Skąd się to wszystko wzięło? Co to może być? Jak to jest? Pytałem się już mamy, starszej cioci i taty, ale oni to powiedzieli: „E, nie zawracaj nam głowy! Ciągle z temi swojemi pytaniami. Masz swego mądrego pana, to się spytaj". Ja też się pytam, ale czy pan ino powie? —

Mówiąc to, chłopiec się zaperzył, zarumienił i mimowoli wyszedł z ławki na środek przejścia.

— Kto jeszcze myślał o tem, co S. mówi, — pytam. Podnosi się las rąk...

— Zapewniam was, że choćbym wam nie wiem jak tłumaczył, to tego wszystkiego teraz jeszcze nie zrozumiecie. Jak będziecie w klasie piątej, siódmej, to prędzej, ale teraz?

— O, to pan tak mówi, jak wszyscy — woła S., a zwracając się do innych chłopców: — a widzita — nie mówiłem? —

Zdziwiło mnie zadowolenie z jakim stwierdził, że miał rację, nie ufając mi.

— Skoro twierdzicie, że umyślnie chcę was pozbyć, to spróbuję wam wytłumaczyć, jak umiem najlepiej.

— Codziennie macie do czynienia z wodą. Jaka ona jest?

— Płynna. —

— A w zimie co się z nią dzieje?

— Zamarza, robi się lód; lód jest twardy, można nim rzucać, jak kamieniem.

— A jeśli wodę zagotować, co się dzieje?

— Robi się biała para, a potem gdzieś znika w powietrzu.

— Kto był w odlewni i co tam widział?

— Ja, mój tatuś tam pracuje. Widziałem żelazo, co wyglądało, jak zsiadłe mleko, tylko strasznie świecące, nosili je w takich garnkach i lali, jak wodę do jakichś lejków w ziemi, a potem wyjmowali stamtąd rondelki, drzwiczki, i jakieś inne żelazne przedmioty.

— Jak myślicie, czy i to żelazo możnaby tak zagotować, aby zamieniło się w parę?

— Jakby był odpowiedni piec, to pewno, że można.

— Otóż słuchajcie. Uczeni uważają, że to wszystko, na co patrzymy: ziemia, księżyc, słońce, to była kiedyś bardzo go-

rąca para, która stygnąc powoli przez długie lata zamieniła się w płyn, a później i ten płyn twardniał stopniowo i z niego zrobiły się kamienie, żelazo i to wszystko, co dokoła siebie widzimy. Nasza ziemia była więc naprzód kłębem pary, później płynną kulą, która z czasem pokryła się twardą skorupą, a kiedy dostatecznie ostygła, pokryła się wodą, zjawiły się rośliny, zwierzęta i wreszcie ludzie.

— Cóż S., zrozumiałeś wszystko? — pytam.

— Jakoś mi się to w głowie nie chce pomieścić. —

Inni chłopcy uśmiechają się.

— Który z was ma małego braciszka?

— Ja. Podnosi się szereg rąk.

— Heniu, czy twój braciszek potrafi policzyć, ile to jest 5 jabłek i 7 jabłek.

— Eh nie, on nawet nie wie, ile to 2 i 3, ma dopiero niecałe 4 lata.

— Czy prosi, abyś mu wytłumaczył, co w książce napisane?

— Tak, ale chociaż mu tłumaczę, to nic nie rozumie, tylko czyta tak sobie.

— Otóż i ja, to, o co S. pytał, chciałem wam wytłumaczyć, jak tylko umiem najlepiej, a niebardzo zrozumieliście, więc niezawsze dlatego mówię wam: „później się dowiecie", że chcę się was pozbyć, ale teraz sami widzicie, że i dlatego, że zrozumieć nie potraficie.

— Kto ma brata w ósmej klasie gimnazjum? No i cóż, Władku, rozumiesz to, czego on się uczy?

Zagadnięty potrząsa przecząco głową.

Czekajcie zatem cierpliwie. Poto właśnie chodzicie do szkoły, aby się o wszystkiem dowiedzieć i zrozumieć, a teraz zróbcie dobrze to wszystko, czego my się uczymy.

— Ale w piątym oddziale, to już zrozumiemy — pyta nienasycony S.

— W piątym, siódmym, — naturalnie, ale to jeszcze nie wszystko, bo i w gimnazjum, a nawet w najwyższej szkole — uniwersytecie też jeszcze wszystkiego zrozumieć nie można, ale można zrozumieć dużo.

— Teraz mam do was, chłopcy, prośbę. Jak o coś takiego dziwnego chcecie zapytać, to niech każdy zrobi to osobno na przerwie, bo widzicie, że przy tych pytaniach nie wszyscy są zawsze ciekawi. A ja będę już wiedział, co wszystkim tłumaczyć, a co tylko temu, który zapytuje.

Chłopcy się zgodzili i istotnie zapytywali potem indywidualnie, co nie wprowadzało w bieg tych niepokojących myśli innych.

Zdawało się, że wszystko już ucichło.

Pewnego jednak dnia na przerwie przychodzi Karol, nawiasem mówiąc bardzo inteligentny, miły i poważny chłopiec (dziecko intelig. rodziców) i powiada: — Przepraszam pana, że

o to pytam, ale chciałem wiedzieć, czy i człowiek też z jajeczka powstaje. Inni chłopcy też są ciekawi, ale wstydzili się pytać pana. O tym bocianie to my wiemy, że nieprawda, tylko niektórzy mówią, że dziecko rodzi się z piersi i także inne rzeczy. Czy nam pan to powie?

Pogadamy o tem.

Rozmowa na ten temat miała przebieg następujący:

— To, o co pytał Karol, jest rzeczą bardzo poważną i tylko wtedy mogę o tem z wami mówić, jeśli mi przyrzekniecie, że wysłuchacie poważnie i potem nie będziecie z tego robić żartów.

Wstaje Karol.

— Napewno nie będziemy, proszę pana. —

— Więc tak — człowiek również powstaje z jajeczka. Jajeczko to jest bardzo maleńkie i z niego w ciele matki powoli powstaje małe dzieciątko. Jak to się dzieje, to choćbym wam tłumaczył, jeszcze nie zrozumiecie. Pokarm czerpie dziecko z krwi matki. Mamusia dużo się nacierpi z tego powodu i winniście ją bardzo kochać i być posłuszni, bo przykro matce, kiedy dziecko jest niedobre. Mówię wam prawdę, ale nie trzeba tego z innemi dziećmi roztrząsać.

Chłopcy przyjęli to b. poważnie, — rozmowa się urwała.

Ale oto znalazł się psotnik, który to zmącił (notoryczny urwis). Przychodzi któryś ze skargą na St., że się śmieje z niego, że go mamusia zniosła. Przyjąłem to do wiadomości, mówiąc, że o tem pomówimy.

Widocznem było, że sprawa przybrała lekceważący obrót odnośnie do powagi rodziców.

Wiedziałem, że chłopcy niezmiernie lubili opowiadania o wojnie — wszystko można było od nich za to kupić.

To też zaraz następnego dnia poświęciłem godzinę i opowiadałem im, jak to żołnierzowi jest na wojnie bez domu. Gdziekolwiek zajdziesz, wszędzie widzisz ludzi, którzy są u siebie — w domu, a ty to jak ten pies bezdomny — wszędzie obcy. Oj, strasznie czasem tęskno do matki, ojca, rodzeństwa. Co się też tam u nich dzieje?...

Przypomniałem o chłopcu, z Genui, co to aż pod Andy jeździł szukać matki, i o tym z Amicisa, co matkę stracił. Jakże bardzo cierpiał z tego powodu! Janek, sierota z przytułku, zaczął pocichu płakać, niektórzy czulsi również się rozpłakali.

Wtedy postarałem się im uprzytomnić, coby się stało z nimi, gdyby tak naraz zostali bez rodziców. Czy widzą, ile to matkę kosztuje trudu mały braciszek lub siostrzyczka, a i oni sami? Czy więc można tak niełądnie się odzywać, jak St.?

— Proszę pana, ja przecież nie chciałem, tylko tak sobie, — odzywa się St.

— O rzeczach poważnych nie można mówić tak sobie i jeśli tak ma być, to wam nic nie powiem.

— Proszę pana, przecież to tylko St., a on zawsze dowcipkuje.

— No dość o tem. Wiecie, że i ja, i ksiądz, i pan K. i inni dorośli wiedzą o tem, a przecież wcale nie szanują mniej swoich rodziców, niż wtedy, gdyby było prawdą, że bocian dzieci przynosi.

Najwyższy był czas zwrócić ich uwagę w innym kierunku. Zacząłem opowiadać chłopcom, wzorując się na Al. Janowskim, o pewnym równie jak oni ciekawym chłopcu, który też tak wszystko chciał wiedzieć, jak oni. Chłopiec ten miał kiedyś dziwny sen. Śniło mu się, że oto ocknął się w jakimś wielkim lesie. Spogląda po sobie, a on bez ubrania, włosem obrosły, sam, w wielkim strachu, bo z gąszczów dochodzą jakieś porykiwania. Zaczyna wędrówkę...

Więc, jak spotkał pierwszych ludzi, jak oni wyglądali, gdzie mieszkali, czem się żywili, jak zbudowali most i t. d. — cała prahistorja. Chłopca nazwaliśmy Kudłaczem.

Za opowiadanie o Kudłaczu wszystko było: cisza w klasie, starannie odrobiono lekcje, czyste zeszyty, czyste ręce i ubranie — cały porządek. Choć tę klasę w nast. roku szkolnym opuściłem, toć o Kudłaczu musiałem przychodzić opowiadać i skończyć!

Kudłacz wszechwładnie zapanował w głowach, a ponieważ wiosna już była w całej krasie, więc wycieczki zrobiły resztę. Drażliwe pytania przestały istnieć.

Zwołałem wtedy konferencję rodzicielską i opowiedziałem ojcom i matkom wszystko, nic nie ukrywając. Z początku powstał rumor niezwykły, a bardziej krewkie matki obiecywały, że... dzieci obiją.

Jako zasadniczy warunek dalszej rozmowy postawiłem to, że dzieci przedewszystkiem nie będą wiedziały o treści naszej konferencji, bo inaczej nigdy już z niczem do mnie nie przyjdą.

Zastanawiając się nad przyczynami tego stanu rzeczy doszliśmy do przekonania, że drażliwe pytania powstają przedwcześnie w główkach dziecięcych dlatego, że dzieci biorą udział we wszystkich rozmowach narówni ze starszymi, co szczególniej wśród sfer robotniczych i włościańskich jest na porządku dziennym, że rodzice, wogóle starsi i młodzież dorastająca, nie uważają za stosowne prowadzić swoich intymnych rozmów tak, aby dzieci tego nie słyszały. „E, to głupie, nie rozumie". Ale gdyby wiedzieli, ile czasu przedwcześnie rozbudzone dzieci poświęcają tym sprawom, może nie lekceważyliby tak bardzo maluczkich. Szczególniej jest to zgubne wtedy, kiedy tłumaczem jest ulica.

Przy końcu konferencji rodzice zgodzili się, że należy obić... ale w każdym razie nie dzieci.

Prosiłem rodziców, aby pilnie teraz dzieci obserwowali i na następnej konferencji mogli stwierdzić, jakie są skutki tych po-

zbawionych bałamuctwa odpowiedzi, których dzieciom udzieliłem.

Przekonaliśmy się, że kwestje te przestały być przedmiotem zainteresowania, bo dziecko ma to do siebie, że otrzymawszy odpowiedź zadawalającą na jakieś swoje pytanie, przechodzi nad niem do porządku dziennego i przestaje się interesować daną sprawą. Zaś wtedy, kiedy czuje, że je zbywamy, będzie nudzić wszystkich pokolei, snując fantazję bez końca.

Czy taką drogę zawsze obrać trzeba? Nie, bo to zależy od całokształtu stosunków, które rzadko kiedy są identyczne.

Natomiast jest rzeczą niewątpliwą, że trzeba koniecznie posiadać zaufanie dziecka, którem tak niewielu wychowawców, czy to rodziców, czy nauczycieli się cieszy, aby mu można było służyć.

Muszę stwierdzić, że dzieci przestały snuć te najrozmaitsze szkodliwe fantazje i chodzić po odpowiedzi na swoje pytania do swoich starszych kolegów. Przyszło to nieco zawcześnie — tak, ale przyszło jako konsekwencja warunków, w jakich dzieci wzrastały. Odeszło, wierzę w to mocno, bez szkody dla dalszego rozwoju charakteru dziatwy. Przestało być podnieceniem, uśmieszkiem, żartem, dwuznacznikiem — stało się rzeczą naturalną, poważną, taką, jaką jest w istocie, a ponieważ przyszło zawcześnie, więc i odeszło prędko, pokryte falą żywości dziecka i nowych zainteresowań.

Czy można to było uprzedzić? Nie wiem. Ale można było pokryć choćby... Kudłaczem.



STASZEWSKI KAZIMIERZ.

Nasze podręczniki do nauki literatury w szkole powszechnej.

Podstawą pracy z języka polskiego w klasie siódmej szkoły powszechnej jest czytanie ważniejszych dzieł literatury polskiej. Ponieważ program języka polskiego dzieła te podaje w taki sposób, że uwzględnia zasadnicze utwory naszej literatury, przez co daje ogólny pogląd na jej całość, można uważać czytanie i komentowanie tych dzieł za naukę literatury, braną naturalnie dość popularnie.

Celem takiej pracy będzie dążenie do tego, by uczeń rozumiał ,,treść łatwiejszych utworów, miał elementarne pojęcie o najwybitniejszych autorach polskich i ich dziełach, a zarazem powziął zamiłowanie do języka i literatury polskiej takie, aby

po ukończeniu szkoły chętnie uzupełniał swą wiedzą lekturą odpowiednich książek" [1]).

Powyższe sformułowanie celu nauki języka polskiego w szkole powszechnej pomija milczeniem cel formalny nauki literatury. Żaden chyba przedmiot nauczania nie zawiera tyle korzystnych momentów wychowawczych, co nauka literatury w szkole powszechnej: bogaci ona i wysubtelnia uczucia ucznia, kształci jego instynkty moralne, rozwija fantazję, czynnik niezbędny dla twórczości ucznia, wyrabia krytycyzm, wychowuje pod względem estetycznym, wytwarza świadomość odrębności narodowej.

Ażeby te cele materjalne i formalne osiągnąć, należy naukę na tym poziomie odpowiednio poprowadzić. A nie jest to praca łatwa. Dzisiejsze nasze seminarja nie dają takiego zasobu wiedzy z tej dziedziny, by wychodzący z nich nauczyciel mógł swobodnie panować nad przedmiotem. Kursy wakacyjne dla nauczycieli niewykwalifikowanych, na których wiedzę z zakresu języka polskiego i literatury zdobywa gros dzisiejszego nauczycielstwa szkół powszechnych, rozporządzają zbyt krótkim czasem, by móc dać gruntownie podstawowe wiadomości z literatury ojczystej oraz metodę pracy w tej dziedzinie. Zresztą o tem, jak pracować nad literaturą ojczystą w klasie siódmej szkoły powszechnej wogóle mówi się u nas mało. Brak nam odpowiednich opracowań teoretycznych, jak i zarówno praktycznych. Istniejące metodyki języka polskiego wszelkie zagadnienia związane z nauką języka ojczystego omawiają bardzo szczegółowo, lecz rozważania swe ukrywają, gdy dochodzą do omawianej pracy w klasie siódmej szkoły powszechnej. Sam program języka polskiego mówi o tem niewiele, zostawiając szczegółową metodę pracy domyślności nauczyciela.

Praca nad czytaniem dzieł literatury polskiej jest trudną i dla nauczycieli szkół średnich, którzy przecie lepiej są przygotowani do niej, niż nauczyciele szkół powszechnych. Lecz nauczycielstwo szkół średnich ma do pomocy drobiazgowo opracowany przewodnik metodyczny do nauki języka ojczystego w szkole średniej[2]); w nim znajdzie wskazówki do pracy, szczegółowo opracowane lekcje i bogatą bibljografję.

Na czem ma się oprzeć w swej pracy nauczyciel szkoły powszechnej? Widzieliśmy, że program języka polskiego nie daje choć w części wystarczających wskazówek. Nie dają nam ich i znane nam podręczniki do metodyki języka polskiego. Cały więc ciężar przygotowania nauczyciela do pracy spada na istniejące podręczniki do literatury, przeznaczone dla klas siódmych szkół powszechnych.

---

[1]) Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski, str. 13.

[2]) Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe). Stronic 588. Wyd. M. W. R. i O. P.

Spis podręczników szkolnych dozwolonych przez M. W. R. i O. P. do użytku w szkołach powszechnych w r. szk. 1924—25 podaje trzy podręczniki do nauki języka polskiego w klasie siódmej. Są to: Nasi pisarze — Boguckiej i Niewiadomskiej, Polska książka do czytania — Fr. Próchnickiego i B. Baranowskiego i Wielcy pisarze polscy — Konstantego Wojciechowskiego.

W jakim stopniu odpowiadają one celom, postawionym przed nauką literatury w szkole powszechnej? O ile są jednocześnie przewodnikami metodycznemi dla nauczycieli?

Podręcznik Boguckiej i Niewiadomskiej [1]) rozpoczyna przegląd literatury od pieśni Bogarodzicy, kończy zaś na dziełach Krasińskiego, czyli, że nie uwzględnia literatury poromantycznej który to dział obiecują autorki opracować w drugim, mającym się w przyszłości ukazać, tomie „Naszych pisarzy". W wyborze pisarzy i dzieł autorki nie trzymają się odpowiednich wskazówek programu; lista autorów i ich utworów jest tu o wiele bogatsza niż w programie. Jako autorów nie zaznaczonych w programie, a uwzględnionych w podręczniku „Nasi pisarze", należy wymienić: Długosza, Modrzewskiego, Klonowicza, Szymonowicza, Starowolskiego, Potockiego, Kochowskiego, Konarskiego, Naruszewicza, Staszyca, Kołłątaja, Woronicza, Krasińskiego. Możnaby sądzić, że autorki uważają spis pisarzy w programie za niekompletny do dania poglądu na literaturę polską. Pozatem autorki w ramach poszczególnych pisarzy wychodzą daleko poza wymagania programu. I tak: program z Mickiewiczowskich dzieł poleca przerobić tylko Grażynę i Pana Tadeusza, oraz przypomnieć dawniej czytane utwory. „Nasi pisarze" prócz tego zawierają: Odę do młodości, Świteź, Dziady cz. II i IV, Bajki (Pies i wilk), Sonety Krymskie, Konrada Wallenroda, Dziady cz. III. Redutę Ordona, Księgi pielgrzymstwa. Podobne rozszerzenie materjału spotykamy niemal przy każdym autorze. Przyznać należy, że po przeczytaniu i przerobieniu tylu dzieł Mickiewicza wszechstronniej można poznać poetę, aniżeli po przeczytaniu tylko „Grażyny" i „Pana Tadeusza"; lecz czy czytanie drobnych urywków wyżej wyliczonych dzieł (bowiem całe utwory zajęłyby conajmniej jeden tom) odpowie wielkim celom, jakie stawiamy przed nauką (chociażby propedeutyczną) literatury? Uczeń tu nie obcuje bezpośrednio z dziełem autora, lecz ze szczątkami jego, powiązanemi suchemi streszczeniami. Korzyść z tej nauki niewielka: uczeń z tych licznych utworów nie pozna żadnego gruntownie, z całego chaosu coraz to nowych szczegółów niewiele zapamięta. Czy nauka na podstawie tego podręcznika wyrobi w uczniach zamiłowanie „do czytania, jako środka kształcącego umysł i serce?".

Podręcznik ten ułożony jest w sposób następujący: Materjał podzielony został wg. okresów, każdy okres ma swą ogólną

1) C. Bogucka i C. Niewiadomska. Nasi pisarze, ich życie i dzieła. Wyd. czwarte. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Str. 312.

charakterystykę, która uwzględnia podłoże polityczno-społeczne danej chwili. Utwory poprzedzone są życiorysem autora, oraz ogólną charakterystyką nastroju i myśli danego dzieła. Wkońcu autorki charakteryzują ogólnie omawianego pisarza i stawiają pytania, których celem jest najczęściej stwierdzenie, czy uczeń to wszystko, co autorki powiedziały, zapamiętał. Takie ujęcie metodyczne podręcznika, oparte zasadniczo na wykładzie ilustrowanym niektóremi urywkami dzieł, przeczy zupełnie idei samodzielnej pracy ucznia, na której nauka w szkole oprzeć się musi. Zamiast zmusić ucznia do samodzielnej charakterystyki poznanego poety przez postawienie zagadnień w formie pytań, autorki czynią to zwykle same. Pytania postawione przez nie bardzo rzadko dotyczą czytanego utworu, przeważnie zaś uwzględniają one treść wykładu autorki. Nieliczne są pytania, zmuszające ucznia do samodzielnej pracy, czy to przez porównanie utworów, czy też przez określenie nastroju czy uczucia poznanego utworu.

Dla samouka, któremu wykład ma zastąpić podręcznik, książka ta ma wielkie znaczenie: ujęta jest żywo, napisana z uczuciem i miłością przedmiotu, opracowana bardzo popularnie; potrzebom szkoły powszechnej jednak nie odpowiada.

Według innych zasad opracowany jest drugi podręcznik dozwolony do użytku w VII klasie szkoły powszechnej, mianowicie: Polska książka do czytania. Nie mam, niestety, pod ręką siódmego jej wydania, uwzględnionego w „Spisie podręczników". lecz tylko wydanie dziewiąte, opracowane „na podstawie wydania ósmego, dozwolonego do użytku w szkołach powszechnych".[1])

Są to właściwie wypisy ze szczególnem uwzględnieniem tych dzieł, które poleca przerobić program. Wyjątki z dzieł, jak również i krótsze utwory podane zostały w porządku chronologicznym. Całość literatury została niewidocznie podzielona na okresy, których ogólną charakterystykę oparto na znanych powszechnie podręcznikach do historji literatury Ignacego Chrzanowskiego, Stanisława Tarnowskiego, Antoniego i Mikołaja Mazanowskich. Charakterystyki te podano w formie czytanek pod różnemi tytułami (np. Piśmiennictwo polskie dawnych wieków — wg. Ign. Chrzanowskiego. Wiek XVII — wg. Stanisława Tarnowskiego. W dobie rozkwitu — wg. St. Tarnowskiego). Pozatem utwory lub ich wyjątki przeplecione są licznemi czytankami, treścią których jest: opowiadanie, wyjaśniające niektóre szczegóły z życia autorów lub genezę utworów, rozbiór krytyczny utworu oraz bardzo liczne i umiejętnie dobrane wyjątki, zaznajamiające „młodzież z obyczajami i zwyczajami narodowemi, dawnemi i obecnemi". Wyjątki „zawierają wiadomości z dziedziny przyrody, malownicze opisy różnych stron Polski, wiadomości o muzyce

1) Próchnicki, Baranowski. Polska książka do czytania dla VII klasy szkół powszechnych. Wyd. IX z 48 ilustracjami. Opracowały i dostosowały do programów ministerjalnych Marja Magdówna i Janina Zajączkowska 1924. Lwów. Str. 376.

i malarstwie polskiem, tudzież o przemyśle. Ustępy te, wzięte po największej części z dzieł znakomitych pisarzy, mogą być zużytkowane na lekcjach odnośnych przedmiotów"[1]). Urywki te w wielu wypadkach tworzą dobre obrazy z dziejów naszej kultury uwiecznionej nietylko w piśmiennictwie, lecz i w muzyce, malarstwie, obyczajach.

Wybór utworów przechodzi znacznie granice zakreślone programem. Literatura dawniejsza, jak i nowsza reprezentowana jest tu przez drobne utwory bardzo licznych autorów. Niepodobną jest rzeczą przerobić to wszystko w klasie. Wiele rzeczy trzeba pominąć lub zostawić dla lektury domowej, rezygnując z metodycznego ich opracowania. Uważam, że zamiast uwzględniania licznych, lecz drugorzędnych i niecharakterystycznych autorów winni tu znaleźć miejsce w całości Wiesław, Grażyna, Ojciec zadżumionych. Wtedy uczeń, mając „Polską książkę do czytania" w ręku, nie potrzebowałby kupować innych książek poza „Panem Tadeuszem" i „Ogniem i mieczem". Takie rozwiązanie byłoby dużem udogodnieniem dla szkół powszechnych.

Niestety, w omawianym podręczniku większych utworów nie znajdziemy.

W końcu książki zamieszczony został spis autorów ze schematycznie ujętym ich życiorysem. Autorzy „Polskiej książki" nie podają żadnych wskazówek co do sposobu opracowania zamieszczonych utworów; nie dają też żadnych pytań, któreby miały nauczycielowi ułatwić pracę przy traktowaniu czytanek. Mając podany materjał, nauczyciel powinien samodzielnie wybierać utwory do opracowania i sam winien obmyśleć metodę pracy.

Ten sposób rozwiązania sprawy można uważać za lepszy od metody „Naszych pisarzy". Nauczyciel ma tu możność zastosowania samodzielnej pracy uczniów, może nadać pracy tok indywidualny. Wtedy jednak nauczyciel musi mieć wiele wiadomości rzeczowych i umiejętności metodycznej, by należycie pracę w klasie VII-ej przeprowadzić.

Dobrze zrozumiał, jakim winien być podręcznik do nauki literatury w szkołach powszechnych prof. Konstanty Wojciechowski, dając nam książkę p. t. Wielcy pisarze polscy [2]).

Książka ta opracowana jest ściśle według programu ministerjalnego. Po krótkiej charakterystyce warunków rozwoju literatury polskiej autor przystępuje do Reja. Krótki życiorys z najniezbędniejszemi danemi, wyjątek z dzieł, pytania dotyczące przeczytanego wyjątku, oto schemat metody autora. Autor stara się mówić od siebie jak najmniej. „Masz utwór, przeczytaj go dokładnie, zastanów się i sam wyprowadzaj wnioski" — taka

---

1) L. c. Przedmowa.

2) Konstanty Wojciechowski. Wielcy pisarze polscy. Wypisy na lasę VII szkół powszechnych. Książnica Polska. 1923 r. Str. 173.

dewiza zda się przeglądać poprzez wiersze książki. Pytania autora dotyczą przeważnie treści utworu, potem jego formy, wreszcie i języka. W pytaniach, dotyczących treści, autor wykazuje dążność do tego, by uczeń jak najplastyczniej treść sobie przyswoił. (Ile obrazów musielibyśmy namalować, gdybyśmy przy ich pomocy chcieli przedstawić to, co w tej części się zawiera? Jakby te obrazy wyglądały? Jakich farb trzebaby tu użyć? Jak wyglądałoby oblicze bohatera, gdybyśmy chcieli je narysować?). Pytania takie zmuszają ucznia do uzmysławiania sobie czytanych utworów, przedstawiania akcji w obrazach, z których każda z poznanych osób ma właściwe sobie oblicze, zajmuje określone miejsce, a wszystko to dzieje się na jakiemś tle, którego uczeń ma się domyśleć lub doszukać w czytanem dziele. Pytania, zmuszające ucznia do porównań znanych dzieł i autorów są b. częste. Pytaniami swemi autor poprzez szczegóły zewnętrzne chce dotrzeć do zrozumienia duszy bohaterów i przemian w niej zachodzących. W ten sposób kształci w uczniu subtelność w poglądaniu na pewne zjawiska. Cały szereg pytań wymaga samodzielnej choć prostej charakterystyki osób działających.

Pytania dotyczące stylu utworu są dość liczne, lecz wg. mnie mogłyby być o wiele liczniejsze. Trzebaby dążyć do tego, by uczeń zapoznał się na zasadzie czytanych utworów ze stylistyką, poetyką, czy teorją literatury w najgłębszych zarysach. Autor wspomina w pytaniach o porównaniach, przenośniach, barbaryzmach, niedomówieniu. Tylko krok dalej, wskazanie na dalsze zjawiska dotyczące stylu, kilka nowych terminów — a mielibyśmy w ogólnych zarysach to, o co nam chodzi. Wobec braku dostatecznej w tej dziedzinie pomocy metodycznej autora, nauczyciel zmuszony jest sam to uzupełnić.

Szkoda również, że niewiele też spotykamy pytań dotyczących języka utworu. Idąc w kierunku koncentrowania zagadnień związanych z nauką języka, należałoby i tę dziedzinę rozszerzyć.

Pytania opracowane przez prof. Wojciechowskiego są niezmiernie cenną pomocą dla nauczyciela. Mając je, nauczyciel poleca jako zadanie domowe opracowanie ustnych, czy piśmiennych odpowiedzi. Z jakąż uwagą uczeń musi czytać utwór! Jednokrotne przeczytanie danego wyjątku nie zawsze wystarcza. Jeden raz uczeń winien czytać tekst dla zaspokojenia głodu wrażeń estetycznych, poraz drugi zaś w celu specjalnego nastawienia uwagi na poruszane przez pytania zagadnienia. Szkoda tylko, że nie wszystkie utwory są równomiernie co do szczegłów opracowane. Pan Tadeusz, który winien być podstawą pracy w klasie siódmej, który szczególniej dokładnie winien być poznany, na którym uczeń winien się nauczyć czytania dzieł pięknych, opracowany jest ogólnikowo, choć stokroć razy lepiej, niż w innych podręcznikach. Pracując nad „Panem Tadeuszem" nauczyciel musi sobie pomóc innemi istniejącemi rozbiorami metodyczne-

mi [1]). Wogóle pod koniec książki da się wyczuć pewien pośpiech w opracowaniu.

Każda grupa pisarzy, bliskich czasem, czy ideą poprzedzona jest przejrzyście podanym przeglądem warunków polityczno-społecznych danej epoki. Tworzą one wymagane przez program „obrazy dziejów kultury polskiej i twórczości literackiej". Szereg rycin, portretów, fotografij dawnych druków, książek dodają wiele wartości temu cennemu podręcznikowi. W przyszłości wszystko to winno być obfitsze, barwne, lecz w dzisiejszych czasach i to stanowi postęp duży.

Zaznaczyć trzeba, że prof. Wojciechowski tekstu „Pana Tadeusza", czy „Grażyny", albo „Trylogji" w książce swej nie podaje, co jest rzeczą zupełnie zrozumiałą ze względu na obszerność tych dzieł. Natomiast „Wiesław", „Ojciec zadżumionych", „Latarnik" jak i inne utwory podane są w całości.

Prof. Wojciechowski zasłużył się wybitnie nauczycielstwu szkół średnich choćby tylko przez opracowanie pod względem metodycznym działu literatury w „Języku polskim", o którym na początku wspomnieliśmy, jeżeli już pominiemy cały szereg innych prac. Przez opracowanie według najnowszych metod dla szkoły powszechnej „Wielkich Pisarzy Polskich" zasłużył na wdzięczność nauczycieli szkół powszechnych, którzy mają w jego książce cenny przewodnik metodyczny do pracy w klasie siódmej szkoły powszechnej.

Podręcznik prof. Wojciechowskiego winien być wskazówką, w jakim kierunku winny pójść usiłowania autorów przyszłych podręczników do nauki literatury w szkole powszechnej.

POŁOMSKI SZCZĘSNY.

Wychowanie fizyczne i jego uzasadnienie.

2. Zależność duchownych zdolności od wszechstronnego rozwoju cielesnego.

Łatwo jest udowodnić tępotę umysłową u dzieci fizycznie niedorozwiniętych, jednak trudniej jest nieraz przekonać kogoś, że u dzieci normalnie rozwiniętych spotykane różnice w rozwoju umysłowym są w pierwszym rzędzie zależne od lepszego rozwoju cielesnego i od większej sprawności fizycznej.

Naogół urobiło się mniemanie, że najlepszymi uczniami są przeważnie jednostki słabo fizycznie rozwinięte, będące niejako prawdziwem odzwierciedleniem przewagi duchowej nad fizy-

---

[1]) Choćby np. rozbiorem T. Czapczyńskiego. „Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza" w formie pytań. Nakł. Gebethnera i Wolffa

czną, a tymczasem ci, którzy ostatnie miejsca w cenzusie naukowym zajmują, wyglądają przeważnie znakomicie, są pełni wesołości i różnych studenckich wybryków.

Z mniemaniem tem można się zgodzić, ale pod warunkiem, że niekoniecznie najlepszy uczeń musi być najzdolniejszy i że właśnie pomiędzy tymi, co z klasy do klasy ledwie przechodzą, kryje się dużo bardzo zdolnych leniuchów, którzy, poświęcając za wiele czasu na zabawy lub sporty, stronią od książki, ale zato rozwijają się należycie i cieszą się dobrem zdrowiem i nadzwyczajnym apetytem. Gdyby się ich w jakikolwiek sposób do systematycznego przeglądania materjału naukowego zachęcić i przyzwyczaić mogło, przekonalibyśmy się, że niekoniecznie najlepszy uczeń musi wyglądać słabo pod względem rozwoju fizycznego i zdrowia.

Natomiast tych słabych i wątłych pożeraczy książek, którzy stronią od ruchu i nieraz boją się go, należy dla ich własnego dobra naganiać do ćwiczeń fizycznych, aby nie wychowywać uczonych charłaków, kandydatów do sanatorjów, osobników wcześnie schodzących do grobu.

Najlepszym sprawdzianem ustalającym zdolności duchowe w stosunku do rozwoju cielesnego jest wynik nauki szkolnej ucznia, na podstawie którego przechodzi z klasy do klasy lub w niej pozostaje. Wprawdzie nie zawsze sprawdzian ten jest niezawodny, gdyż czasem trafiają się uczniowie, niedający się podporządkować ogólnym przepisom szkolnym, którzy nieraz mimo swych zdolności odpadają z listy uczniów szkolnych, jednak wyjątki te są bardzo nieliczne i na ogólną regułę nie mogą wywrzeć znaczenia.

Znane nam są życiorysy niektórych bardzo wybitnych jednostek ludzkości, które niezawsze z przepisami szkolnemi mogły się pogodzić, ale nie znaczy to, aby każdy zły i zuchwały uczeń, miał w przyszłości być wielkim człowiekiem.

Pierwsze takie zestawienie między wynikami szkolnemi a rozwojem cielesnym uczniów zostało wykonane przez Saka w Moskwie przed 20 laty na podstawie badań kilku tysięcy uczniów gimnazjalnych. Zestawienie to wykazało, że uczniowie równego wieku, jeżeli należeli do wyższej klasy, przewyższali we wzroście tych rówieśników, którzy w niższej klasie pozostali, jako umysłowo słabiej rozwinięci.

Następnie przystąpił do podobnych zestawień Dr. Porter w St. Louis, który zbadał przeszło 35.000 uczniów szkół powszechnych i średnich do 17 roku życia. Jako miarę rozwoju wziął Porter w pierwszej linji wagę ciała, następnie wzrost i obwód klatki piersiowej, jak również obwód głowy.

Tu także okazało się wyżej przytoczone prawo naturalne w całej pełni, że dzieci należące do wyższej klasy górowały wagą i wzrostem nad temi, które wskutek mniejszych zdolności umy-

słowych, chociaż w jednym wieku, w niższej klasie pozostać musiały.

Podobne zestawienia czynili również w Niemczech znany F. A. Schmidt z rektorem Lessenichem w mieście Bonn. Jako wynik tych badań wyszło wspomniane poprzednio prawo naturalne. Całkiem według tej reguły okazało się, że dzieci równego wieku, o ile są w równej klasie mają prawie tę samą wagę i wzrost, natomiast rówieśnicy, o ile są w różnych klasach, różnią się pod względem wzrostu i wagi na korzyść uczniów klas wyższych. I tak, np. uczniowie klasy 4-tej, będący pomiędzy 9—10 rokiem życia, byli wzrostu 131,3 cm., wagi 28,3 kg., ich rówieśnicy z klasy 3-ciej byli wzrostu 128,2 cm. i 26,5 kg. wagi, a ich rówieśnicy z klasy 2-giej mieli wzrostu przeciętnie 126,9 cm. i 24,5 kg. wagi.

Uczniowie, którzy przechodzili z klasy do klasy, przewyższali swych kolegów, którzy zostali na drugi rok, przeciętnie we wzroście o 7,3 cm. a we wadze o 3,5 kg.

Tak samo było u dziewcząt, tylko, że różnice przeciętne były mniejsze, a mianowicie we wzroście 4,1 cm., a w wadze 2,5 kg.

Zestawienia późniejsze robione w innych państwach potwierdziły tylko badania wcześniejsze, a wszystkie razem ustalają to prawo natury, że zdrowy rozwój fizyczny jest podstawą dla normalnego rozwoju umysłowego. Stąd wniosek, że dla wszechstronnego rozwoju młodzieży od najwcześniejszego wieku potrzebny jest, obok dostatecznego odżywiania, niefrasobliwy ruch, w odpowiedniej dozie, a przedewszystkiem ruch na świeżem powietrzu, gdyż, jak w poprzednim rozdziale wykazałem, ruch jest najpotężniejszym bodźcem dla rozwoju cielesnego człowieka.

3. Okresy rozwoju człowieka i wpływ życiowych stosunków na rozwój tegoż.

Młodzież rozwija się według pewnych przez naturę wyznaczonych praw, ale w żadnym wypadku dla wszystkich organów i części ciała równomiernie i jednym nieprzerwanym ciągiem, tak, jakby np. niemowlę było tylko zmniejszeniem dorosłego człowieka, lecz przeciwnie, wymiary poszczególnych części ciała stoją do siebie w różnych zmieniających się z wiekiem stosunkach, aż wreszcie po ukończeniu rozwoju przybierają stosunki normalne, którym wymiary wszystkich ludzi przeciętnie podlegają. I tak, głowa od urodzenia wzrasta podwójnie, tułów podwójnie, nogi pięciokrotnie, a cała postać powiększa się o $3^{1}/_{8}$ do $3^{3}/_{5}$ krotnie, (Quetelet) jak również przypada w różnych okresach życia raz wydłużania się, to znów wypełniania się, czyli rozrost wszerz.

Według tego dzielimy cały czas rozwoju człowieka na następujące okresy rozwojowe:

1. *Okres niemowlęcy* do końca 1-szego roku życia, w którym ciało wykazuje taki pęd rozwojowy, jakiego później niemal w przybliżeniu nie wykazuje w żadnym okresie rozwojowym. Np. waga ciała wzrasta w okresie 12 miesięcznym 2¾ do 3 razy, a wzrost podwaja się.

2. *Okres dziecięcy* trwa od roku do lat siedmiu. Jest to czas uzębienia mlecznego i na ten okres przypada pierwsze wypełnianie się od 1-szego do 4-tego roku życia i pierwsze wydłużanie się między 5-ym i 7-ym rokiem życia. Wówczas to dzieci wydają nam się być wysmukłemi.

3. *Okres chłopięcy lub szkolny* trwa od 7—15 roku życia. Jest to okres dla wychowawców szkolnych najważniejszy i należałoby się z nim jak najdokładniej zapoznać. Również ten okres dzieli się na okres drugiego wypełniania się czyli rozrostu wszerz między 8-mym i 10-tym i okres drugiego wydłużania się między 11—15-tym rokiem życia O ile w poprzednich okresach nie występowała różnica w rozwoju między obu płciami, a zaznaczyła się tylko niewiele po okresie niemowlęcym tem, że dziewczęta tak ze względu na wzrost jak i wagę są nieco w tyle za chłopcami, to znów między 11 a 14-tym rokiem życia występuje bardzo wybitnie różnica w rozwoju, na korzyść dziewcząt, ale tylko co do wzrostu i wagi, lecz te nie przewyższają swych rówieśników płci męskiej ani siłą ani obwodem klatki piersiowej. Dopiero około roku 15-tego dorównywują chłopcy dziewczętom co do długości i wagi, a już od roku 16-tego zaczyna się nieustanna przewaga na korzyść rodzaju męskiego.

4. *Okres dojrzewania* trwa od 15-tego do 19-tego roku życia. W okresie tym przypada u chłopców z początkiem roku 17-go silne wydłużenie, a potem następuje rozrastanie się wszerz, co się okazuje zewnętrznie przez większy obwód klatki piersiowej i większą wagę ciała.
Obok rozwoju płciowego w okresie tym silnie rozrasta się serce i płuca.
W latach dojrzewania między rokiem 15 a 18-tym, względnie 19-tym powiększa się wzrost ciała przeciętnie 1,17 razy, waga ciała 1,42, a natomiast pojemność płuc wzrasta 1,63 razy i pojemność serca 1,92 razy. Serce podwaja w tych kilku latach swoją objętość.

5. *Okres młodzieńczy* trwa do mniej więcej 24-tego roku życia, poczem następuje

6. *Okres męski* i wreszcie *starczy* około 60-tego roku życia; zależnie zresztą od siły życiowej poszczególnych jednostek.

Te przyrodzone zdolności rozwojowe są wszystkim ludziom właściwe, jednak u tych osobników rozwija się lepiej, u których

nie brak jest takich okoliczności, które te zdolności pobudzają i potęgują.

Do naturalnych bodźców rozwojowych należą z jednej strony zdrowotnie dobrze uregulowane warunki życiowe, a z drugiej i ruch, pobudzający organa ciała do czynności.

Jeśli chodzi o wpływ warunków życiowych na rozwój ciała, to w pierwszej linji musimy wziąć pod uwagę dobre i wystarczające pożywienie, następnie uregulowane pielęgnowanie skóry, potem higjeniczne mieszkanie i t. p.

Wszak wiemy nawet z hodowli zwierząt, że młode sztuki różnią się bardzo między sobą, jeśli są jedne skąpo, a drugie dostatecznie odżywiane. To samo zauważymy na niektórych rasach ludzkich zaledwie egzystujących z powodu złych warunków życiowych, np. Buszmeni w południowej Afryce, lub Weddanci na Ceylonie i wiele innych. Ale nie potrzebujemy nawet tak daleko sięgać, aby się przekonać, że wpływ niekorzystnych warunków życiowych jest potężną zaporą w normalnym rozwijaniu się organizmów młodzieży. Pomiary, czynione w różnych szkołach i w różnych krajach, wykazały, że przeciętnie dzieci dobrze uposażonej klasy społecznej rozwinięte są lepiej, od dzieci klasy ubogiej, tak pod względem wzrostu, jak też pod względem wagi.

W Ameryce, gdzie utrzymanie robotnika już przed wojną było daleko lepsze, aniżeli u nas, wykazały badania, poczynione w Bostonie przez prof. Bowditcha wśród dzieci klasy robotniczej, że dzieci te są nieco w tyle pod względem rozwoju w stosunku do dzieci bogaczy, lecz znów stoją daleko wyżej od dzieci opuszczonych, wałęsających się po ulicach Nowego Yorku.

(D. c. n.)

GACKI WŁADYSŁAW
przewodniczący Okr. Zarządu Z. Z. N. P. S. S.

T. N. S. W. i Kasa Chorych.

Po zorganizowaniu się w Łodzi Kasy Chorych stosunek nauczycielstwa szkół średnich do nowej instytucji użyteczności publicznej nie był jednolity. Część nauczycielstwa, zorganizowana w Związku Zawodowym, stojąc na stanowisku Statutu Kasy Chorych i w imię właściwie rozumianego interesu zawodowego, wypowiedziała się za należeniem do Kasy Chorych. Nauczycielstwo, zapisane w charakterze członków do Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, długo ociągało się z przystąpieniem do nowej instytucji, z różnych powodów nie stojącej jeszcze na poziomie swego zadania.

Krytyka jest i zawsze będzie czynnikiem doskonalenia, udział przeto nauczycielstwa, tej elity umysłowej społeczeństwa, w instytucji o tak doniosłej wartości społecznej, jak Kasa Cho-

rych znakomicie przyczyniłby się do stopniowego usunięcia dotkliwych braków i wad jej organizacji.

Stosownie do brzmienia Statutu Kasy Chorych, obowiązek należenia do Kasy Chorych zespołów nauczycielskich, zatrudnionych w prywatnych i społecznych szkołach średnich, nie podlega wątpliwości. Obowiązek ten dotyczy nawet służby domowej. Szkoły średnie, pomimo obecnej przewlekłej stagnacji, są nieźle prosperującemi przedsiębiorstwami finansowemi, gdyby było inaczej, zniknęłyby zgoła z powierzchni ziemi, rzeczywistość zaś wskazuje, że liczba ich zmniejsza się stosunkowo bardzo nieznacznie w porównaniu z przedsiębiorstwami manufaktury.

Statut Kasy Chorych zasadniczo przesądza przynależność nauczycielstwa szkół prywatnych i społecznych do tej instytucji, Polska jednak jest krajem, gdzie pożyteczne prawo nie jest stosowane, prawo dobroczynne obchodzi się, a panoszy się bezprawie.

Sprawa przystąpienia do Kasy Chorych była powodem do popisów grupy nauczycielstwa szkół średnich na terenie miejscowego Koła T. N. S. W.

Obecny przewodniczący tegoż Koła, uważając sprawę za dostatecznie dojrzałą w opinji nauczycielstwa, wszczął starania o przyjęcie do Kasy Chorych zespołów nauczycielskich, zatrudnionych w szkołach prywatnych i społecznych.

Inicjatywa ta, nie wychodząca z granic celów i zadań T. N. S. W., w artykule bowiem 3-cim Statutu tegoż Towarzystwa jest mowa o „obronie interesów zawodowych" nauczyciela, wywołała „burzę" w szklance wody! W grudniu 1924 r. zwołano specjalne zebranie członków Koła, na którem przewodniczącemu zarzucono „krętackie machinacje", coś w rodzaju wallenrodyzmu, że jako b. przewodniczący Oddziału Łódzkiego Związku Zawodowego przeszczepia na zdrowy grunt T. N. S. W. przewrotowe ideały Związku — inicjując przystąpienie gremjalne nauczycielstwa do Kasy Chorych! Z tego powodu 25-ma głosami przeciwko 23-m wyrażono przewodniczącemu Koła votum nieufności. Na czoło opozycji wysunęli się dwaj właściciele szkół prywatnych. Opozycja taka ze stanowiska właściciela szkoły jest najzupełniej zrozumiała: Kasa Chorych nakłada znaczne finansowe ciężary, funkcjonuje niesprawnie — poco więc płacić, kiedy można nie płacić?! A dalsze argumenty: nauczyciel tyle zarabia, że sam za swoje pieniądze trafi do lekarza według własnego wyboru. Płonnem byłoby żądanie od kapitalisty, występującego w charakterze właściciela szkoły, aby pracował nie dla zysku, aby nie stosował odpowiedniej taktyki oszczędnościowej. Fakt zaś, że takiej „opozycji" dała się pociągnąć grupa nauczycielstwa, świadczy, iż pewne grupy nauczycielskie nie dorastają do właściwego zrozumienia interesu zawodowego pracownika społecznego, że przeważają w tych grupach tendencje antyspołeczne, sprzeczne z elementarnemi wymogami demokracji, o której tyle się w Polsce

gada, — z temi wymogami, które w stosunku do Polski nie mogą być inne, niż w stosunku do innych krajów. I gdyby zaiste, za sprawą jeszcze jednego „cudu" została „rozbudowana" Polska według tych domorosłych teoryj demokratycznych, bredni i dubów smalonych — byłaby to parodja wszelkiej praworządności państwowej.

Nieuspołecznioną grupę nauczycielstwa należy pouczyć, że Statut Kasy Chorych zobowiązuje nauczycielstwo do należenia do tej instytucji, że brak sprawności, wadliwa jej organizacja nie usprawiedliwiają abstynencji, jest to instytucja społeczna, zorganizowana i działająca według zasad istotnie demokratycznych; o jej użyteczności praktycznej rozstrzygnie tylko całokształt skoordynowanych wysiłków grup społecznych, rzesz robotniczych i inteligencji zawodowej, w ich bowiem interesie Kasa Chorych jest powołana do życia. Nie abstynencja, lecz światła i rzeczowa krytyka, czynny udział w instytucjach użyteczności publicznej jest obowiązkiem elity umysłowej społeczeństwa, jest szczerym wyrazem demokracji. Argument, że nauczyciel szkoły średniej dość zarabia, aby zapewnić sobie opiekę lekarską. usprawiedliwiony, gdy pada z ust właściciela szkoły, — jest wykrętem lub dowodem zwyczajnego sobkostwa na ustach nauczyciela. Jeżeli nauczyciel dość zarabia, z tem większą przeto łatwością może ponosić ten ciężar, a ponosząc go, zdobywa prawo krytyki, udziału i wpływania swą myślą i wolą na charakter i rozwój instytucji o pierwszorzędnej wartości społecznej.

W tym stosunku do Kasy Chorych należy widzieć tylko poszczególny przejaw ustalonych tendencyj społecznych pewnej grupy nauczycielstwa szkół średnich; tendencje te, wskutek powszechnego i bezmyślnego rozgadania się o „demokracji", są często zręcznie maskowane; wyłażą jednak najaw szczególnie dobitnie przy omawianiu stosunku szkoły powszechnej do średniej — tendencje te same: szkoła zw. powszechną — to szkoła dla ludu, niech o sobie myśli, niech o niej myśli, kto chce; szkoła średnia — to nasza, to pańska szkoła.

Tej grupie nauczycielstwa potrzebna jest, bardziej niż jakiekolwiek kursy pedagogiczne, twarda szkoła wyrobienia społecznego: pracowite seminarjum choćby Konstytucji z dn. 17 marca 1921 r., aby bodaj w tym zarysie poznała zasady demokracji, teoretycznie stanowiące podstawy praworządności Państwa. Wszak tyle lubi gadać o swym patrjotyźmie! Należy poznać prawa krajowe!

Charakterystyczne zdarzenie na terenie Koła Łódzkiego T. N. S. W. zostało w ten sposób zlikwidowane, że zwolennicy przewodniczącego Koła postarali się o zwołanie powtórnego zebrania członków, tłumnie na nie przybyli, znaczną większością głosów przegłosowali „opozycję", która wyraziła przewodniczącemu votum nieufności.

Zasadnicza jednak sprawa stosunku tej grupy nauczycielstwa do Kasy Chorych pozostała w zawieszeniu, na tem posiedzeniu nie została rozstrzygnięta.

Udział członków Z. Z. N. P. S. S. w tem zajściu, kompromitującem T. N. S. W., ze względów taktycznych nie był wskazany.

Wobec podobnych faktów bałamuctwa, jakiem popisywała się „opozycja" na terenie miejscowego Koła T. N. S. W., nasuwa się praktyczna uwaga: Inspektor pracy na mocy obowiązującego Statutu Kas Chorych winien narzucić zarządom szkół społecznych i właścicielom szkół obowiązek zabezpieczenia nauczycielstwa w Kasie Chorych m. Łodzi.



BUDA EDMUND.

Protokół

fragmentu jednostki metodycznej, przeprowadzonej w klasie III szkoły powszechnej (listopad 1924 r.).

A. PRZYRODA.

Temat: I. Powietrze jest wszędzie.
II. Powietrze jest niezbędne dla życia ludzi, zwierząt i roślin.

P r z e b i e g l e k c j i.

I. Powietrze jest wszędzie.

1. Wywołanie zjawiska i obserwacja.

N. Przerobimy doświadczenie. Tadku, rozdaj butelki z lejkami, Marysiu — naczynia z wodą (rozdane szybko i sprawnie). Co otrzymała każda grupa?

U. 1. Butelkę, do niej wstawiony lejek, szyjka butelki w tem miejscu, gdzie przylega do niej lejek jest czemś oblepiona; oprócz butelki otrzymaliśmy garnuszek z wodą.

2. Proszę pana, czem jest oblepiona ta szyjka butelki?

3. Ja pomagałem panu oblepiać, to jest ciasto.

N. Wlejcie wodę z garnuszków do butelek, przy wykonaniu tego nie dotykać lejka. Wykonać!

U. 1. Proszę pana, woda nie wchodzi do butelki, stoi w lejku.

2. U nas troszkę tylko wody weszło do butelki, reszta jest w lejku.

3. U nas wszystka woda stoi w lejku.

2. Poszukiwanie przyczyny.

N. Jakie pytanie możemy sobie teraz postawić?

U. 1.2. Dlaczego woda nie weszła do butelki?

N. Pomyślcie nad tem! (po chwili)

U. 1. Może lejki są czemś zapchane i dlatego woda nie może wejść.
2. Lejki nie są zapchane, myśmy przedtem oglądali, to w butelce musi coś być.
3. W butelce jest powietrze i ono nie wpuszcza wody z lejka.
4. Proszę pana, woda by weszła do butelki, gdyby powietrze mogło z niej wyjść, ono nie może, bo te szpary pomiędzy lejkiem i butelką są zalepione.

3. Sprawdzenie hipotezy.

a) projekt.

N. Jak się przekonać, czy nasze przypuszczenia są słuszne?
U. 1. Trzeba odkleić szyjkę, to powietrze wyjdzie i wtedy woda się wleje do butelki.
2. Woda wtedy wejdzie, ale tak się nie przekonamy, bo nie będzie widać jak powietrze wychodzi.
3. Powietrza nie widać, to nie zobaczymy, jak będzie wychodziło, możemy tylko czuć.
4. Jak wypuścimy powietrze szyjką pomiędzy lejkiem, to ono się na wszystkie strony rozchodzi i chociażbyśmy trzymali rękę koło tego miejsca, to możemy nie czuć.
5. Proszę pana, dobrze byłoby, jakbyśmy mogli powietrze wypuścić z boku butelki jakąś dziurką, to wtedy trzymalibyśmy rękę przy tej dziurce i byśmy czuli powietrze, ale takiej dziurki niema.
N. Tadzik (5) bardzo dobrze myśli. Ponieważ butelka niema otworu z boku, możebyście wzięli inne naczynie, któreby taki otwór posiadało, przypomnijcie sobie — wy takie naczynie znacie! (podnosi się wiele rąk)
U. 1. Proszę pana, weźmiemy, zapomniałem, jak się to nazywa... takie naczynie, w którem destylowaliśmy wodę, ono ma z boku rurkę.
2. To naczynie nazywa się kolba.
N. Dobrze. Pomyślcie, jak wykonamy to doświadczenie (podnosi się kilka rąk). Tadziu, idź do tablicy i narysuj swój projekt.
U. (rysując, mówi). Do rurki górnej w kolbie wsadzimy lejek, szpary pomiędzy lejkiem i rurką zalepimy chlebem, otwór bocznej rurki zakorkujemy, potem do lejka wlejemy wody, ona stanie, wtedy wyjmiemy korek z bocznej rurki i potrzymamy rękę przy otworze, jak powietrze wyjdzie to poczujemy, bo dotknie naszej ręki.
N. Może które z dzieci poprawi projekt Tadzika!
U. 1. Korek z rurki to będzie niewygodnie wyjmować, lepiej otwór zalepić też chlebem (klasa potakuje).
2. Proszę pana, kolbę w ręku trzymać niewygodnie, trzeba ją chwycić szczypcami, Tadzik tego nie narysował.
N. Poprawki te są słuszne. Marjanku, uzupełnij rysunek!

b) wykonanie.

N. Uwaga Januszka jest słuszna. Teraz wykonamy to dodoświadczenie. Starsi grup zgłoszą się do mnie po potrzebne przyrządy (zabierają i przygotowują, po chwili). Gotowe? (potakiwania). Wykonać! (po wykonaniu doświadczenia jedno z dzieci daje sprawozdanie i klasa stwierdza, że projekt okazał się całkowicie dobrym).

4. Pogłębienie tematu i sformułowanie wniosku.

N. Co znajdowało się w butelce i kolbie napozór pustej?
U. Powietrze.
N. Teraz zastanówmy się, gdzie powietrze się znajduje.
U. 1. Powietrze jest w butelkach, szklankach i wszystkich naczyniach próżnych
2. Powietrze jest w klasie i na dworze.
3. Powietrze jest w wodzie.
4. Powietrze jest wszędzie.
N. W jaki sposób przekonywamy się o obecności powietrza w klasie, na dworze.
U. Jak poruszamy szybko dłonią, to czujemy chłód wokoło powietrza.
2. Panie to się wachlują, jak jest gorąco, powietrze je wtedy chłodzi.
N. Zapiszmy na tablicy, gdzie powietrze się znajduje. Marysiu, jak to zapisać?
U. Powietrze jest wszędzie.
N. Zapisz.

II. Powietrze jest niezbędne dla ludzi zwierząt i roślin.

(Tok postępowania jak w części I).

N. Pomyślcie, czy powietrze jest potrzebne?
U. 1. Powietrze jest bardzo potrzebne ludziom, oddycha się niem, ludzie bez powietrza nie mogliby żyć!
2. Ja myślę, że kwiatom i wszystkim roślinom też jest potrzebne.
N. Zygmunt mówi, że bez powietrza ludzie nie mogliby żyć, skąd o tem wiemy?
U. To łatwo się przekonać, bo jak zamknąć usta i ścisnąć nos, to tylko małą chwilę można tak wytrzymać. zaraz się dusimy bez powietrza (klasa potakuje).
N. Zamknijcie usta i ściśnijcie nos, przekonamy się, czy możnaby tak wytrzymać długo (klasa wykonywa, po chwili).
U. Długo nie można, bo brakuje powietrza, i musimy otworzyć nos lub usta.
N. Jakby się przekonać , że i rośliny żyć bez powietrza nie mogą.

U. Trzeba roślinę nakryć jakimś naczyniem tak, żeby nie było wcale szpar i trzymać kilka dni, to napewno roślina by zwiędła, umarła.

N. Dobrze. To doświadczenie później wykonamy. Wymieniliście dotychczas ludzi i rośliny, a czy sądzicie, że zwierzęta mogłyby się obyć bez powietrza?

U. Pewno i zwierzęta żyć nie mogą bez powietrza, ale o tem napewno nie wiem.

N. Trzebaby się o tem przekonać. Jak to zrobić?

U. (proponują doświadczenie takie, jak z roślinami).

N. W ten sposób można, ale trzeba dłuższego czasu. Zrobimy inaczej. Jest maszyna, zapomocą której można powietrze z naczynia usunąć, wypompować; ta maszyna zowie się pompą pneumatyczną (zapisuje nazwę na tablicy), przy jej pomocy zaraz się przekonamy, czy zwierzę może żyć bez powietrza.

(Dzieci oglądają maszynę. nauczyciel udziela żądanych wyjaśnień, poczem z pomocą kilku uczniów usuwa powietrze z klosza, pod którym umieszczono białego szczura; powietrze rozrzedzone zostaje do tego stopnia, że szczur przewraca się i leży nieruchomo, po dopuszczeniu powietrza pod klosz, szczur odzyskuje siły, powstaje i czuje się swobodnym i rzeźkim).

Jak zachowywał się szczur podczas doświadczenia?

U. 1. Na początku biegał żwawo pod kloszem, kręcił się, po tem, jak już było powietrza coraz mniej, zrobił się nieswój, niespokojny, czegoś szukał, nos wsadzał w otwór, którym uchodziło powietrze, oddychał coraz szybciej, było to dobrze widać.

U. 2. Potem to zaczęły mu się zamykać oczy, wreszcie przewrócił się i zdawało się, że zdechł, ale jak pan wpuścił tam powietrza, to zaraz odżył.

3. Jakby jeszcze dłużej pan pompował, to szczur zdechłby.

N. O czem nas to doświadczenie przekonało?

U. Że powietrze jest potrzebne i dla życia zwierząt, bez niego nie mogłyby żyć.

N. Powiedźcie teraz do czego potrzebne jest powietrze?

U. Powietrze jest potrzebne dla życia ludzi, roślin i zwierząt.

N. Czy wystarczy powiedzieć j e s t p o t r z e b n e, może być coś potrzebne, a jednak obywamy się bez tego, a bez powietrza przecież nie można się obyć, pomyślcie, jak to dokładniej powiedzieć.

U. 1. Trzeba powiedzieć, że powietrze jest konieczne.

2. Jeszcze lepiej powiedzieć powietrze jest niezbędne.

N. Tak, Piotruś (2) dokładnie powiedział. Zapiszmy na tablicy dla kogo jest powietrze niezbędne. Zosiu, jak zapisać?

U. Powietrze jest niezbędne dla życia ludzi, zwierząt i roślin.

N. Sabko, zapisz! (po chwili).

Streszczenie wyników pracy.

N. O czem dowiedzieliśmy się dzisiaj?
U. 1.2. Że powietrze jest wszędzie i że jest niezbędne dla życia ludzi, zwierząt i roślin.

B. RACHUNKI.

Treść rachunkowa: obliczanie objętości.
Treść rzeczowa: powietrze.

1. Postawienie zagadnienia.

N. Przypomnijcie sobie, na co ludziom potrzebne powietrze?
U. Powietrze niezbędne ludziom do oddychania.
N. Gdyby w małym pokoju mieszkało wielu ludzi, czyby dla wszystkich było poddostatkiem powietrza?
U. Powietrza byłoby zamało, ciężko im byłoby oddychać, musieliby ciągle wietrzyć mieszkanie.
N. Dobrze mówicie; dla zdrowia potrzebna jest odpowiednia ilość powietrza. Lekarze wyliczyli dokładnie, ile na każdego człowieka powinno wypadać powietrza w mieszkaniu. To się nazywa norma. Dla klasy szkolnej norma wynosi 6 m^3 na dziecko.
U. Proszę pana, a czy w naszej klasie też tyle wypada na każdego z nas?
N. Nie wiem, ale zaraz to sami obliczycie. I, II i III grupa wyliczy, ile powietrza przypada na każde dziecko w klasie, a IV, V i VI grupa — ile w sali rekreacyjnej.

2. Projekt wykonania.

N. Namyślcie się w grupach, jak to obliczyć (po 2 minutach podnoszą się ręce). Powiedz, Zdzichu!
U. (gr. IV). Najpierw trzeba obliczyć objętość sali, musimy dlatego zmierzyć długość, szerokość i wysokość sali; jak obliczymy objętość, to należy ją podzielić przez 32, bo tyle jest dzieci w klasie.
N. Dobrze. A jak myśli Genia?
U. Tak samo; obliczymy objętość klasy, wymiary znamy, dlatego mierzyć nie będziemy, potem objętość podzielimy przez 32.
N. Przypomnijcie, jak to obliczamy objętość?
U. Trzeba przemnożyć wszystkie trzy wymiary.

3. Wykonanie.

N. Przystąpić do pracy!

(Pierwsze trzy grupy zaczynają liczyć, IV, V i VI grupa opatrują się w papier, ołówki, kredę, miarki i wychodzą do sali, po pewnym czasie wracają i zabierają się do pracy. Przez cały czas nauczyciel obserwuje pracę grup, udziela ewentualnych wskazówek. Po skończeniu pracy starszy każdej grupy melduje o tem nauczycielowi, podając jednocześnie wynik rozwiązania; wynik i czas pracy jest notowany).

4. Sprawozdanie.

N. (po skończeniu pracy przez wszystkie grupy) Grupa II da sprawozdanie z pracy!

U. (wysunięty przez grupę). Długość naszej klasy wynosi 9 m., szerokość — 5, a wysokość — 4 m. Objętość klasy wynosi: $9 \times 5 = 45$; $45 \times 4 = 180$ m³.
Na jednego ucznia wypadnie

$$180 \text{ m}^3 : 32;$$

Żeby podzielić przez 32 dzieliliśmy kolejno 5 razy na połowę:
$180 : 2 = 90$; $90 : 2 = 45$; $45 : 2 = 22\frac{1}{2}$; $22\frac{1}{2} : 2 = 11\frac{1}{4}$; $11\frac{1}{4} : 2 = 5\frac{1}{2}$ i $\frac{1}{8}$ m³.
Na jednego ucznia przypada w klasie

$5\frac{1}{2}$ i $\frac{1}{8}$ m³ powietrza.

N. Wyliczono dobrze. Zamieńcie tylko $\frac{1}{2}$ m³ i $\frac{1}{8}$ na ósme części. Jak to zamienić?

U. $\frac{1}{2}$ m³ to będzie ósmych części 4, bo całość ma ich 8: $\frac{4}{8}$ i $\frac{1}{8}$ to razem $\frac{5}{8}$ m³.

N. Ile więc powietrza przypada na 1 dziecko?

U. $5\frac{5}{8}$ m³.

N. Porównajcie z normą!

U. 1. Trochę brakuje do normy.

2. Brakuje niewiele: $\frac{3}{8}$ m³.

N. Teraz da sprawozdanie grupa VI!

U. Żeby szybko zmierzyć wymiary sali, podzieliliśmy się pracą:
IV grupa mierzyła długość, V—szerokość, a nasza — wysokość. Do zmierzenia wysokości musieliśmy pożyczyć od p. woźnego drabiny. Dalej postępowaliśmy tak samo, jak i pierwsze trzy grupy. Długość sali wynosi 18, szerokość — 5, a wysokość 4 m.
Objętość wyniosła: $18 \times 5 = 90$; $90 \times 4 = 360$ m³.
Dzieląc 360 m³ przez 32 otrzymaliśmy:
$360 : 2 = 180$; $180 : 2 = 90$; $90 : 2 = 45$; $45 : 2 = 22\frac{1}{2}$; $22\frac{1}{2} : 2 = 11\frac{1}{4}$ m³.
Na jedno dziecko wypada w sali $11\frac{1}{4}$ m³ powietrza.

N. Wyliczono dobrze. Porównajcie rezultat otrzymany z normą!

U. 1. Jest więcej, niż norma; więcej o $5\frac{1}{4}$ m³.

2. Jest prawie dwa razy tyle, co norma.

N. Czemu to w sali wypada taka duża ilość powietrza na 1 dziecko?

U. Bo sala jest przeznaczona nie dla 32 dzieci, ale dla większej ilości.

5. Pogłębienie tematu (praca domowa).

N. W domu obliczcie, ile przypada w waszym pokoju powietrza na każdą osobę waszej rodziny. Jeżeli kto ma kilka pokoi, niech obliczy największy.

Reklamowy numer „Świata".

Świąteczna treść „Świata" urozmaica „dodatek. poświęcony specjalnie szkolnictwu w Łodzi" Materjał zebrał, ułożył i przedmową poprzedził p. J. Wojtyński, redaktor tyg. „Praca".

Artykuły p. Kuratora Okręgu Szkolnego, zarówno jak członków Kuratorjum Łódzkiego, utrzymane są w charakterze rzeczowych, opartych na liczbach, informacyj, stanowią przeto materjał cenny i interesujący.

Oto ciekawsze z tych informacyj: „Sieć szkolna, sporządzona na podstawie spisu dzieci w r. 1919, przewiduje w Okręgu Szkolnym Łódzkim 648 szkół powszechnych siedmioklasowych, a w tej chwili jest ich zaledwie 300 i zapewne dziesiątki lat upłyną, zaczem w tych szkołach uczyć będą jedynie odpowiednio przygotowani nauczyciele". „Jeśli wysiłki nasze w celu zwalczania analfabetyzmu nie zwiększą się wielokrotnie, przez dziesiątki lat jeszcze decydować będzie o najżywotniejszych sprawach narodu i Państwa niedostatecznie uświadomiony wyborca-obywatel". „Jeżeli wreszcie d o b r e s z k o ł y z a w o d o w e nie pokryją w niedalekiej przyszłości gęstą siecią naszego kraju, będziemy na długi jeszcze czas we własnem Państwie niedość silni pod względem gospodarczym i nie zajmiemy z powodu naszego ubóstwa w rodzinie narodów tego stanowiska, które się nam należy ze względu na naszą starą kulturę i ofiary poniesione dla cywilizacji" (patrz artykuł p. Kuratora str. 2).

Z artykułu wizytatora, p. T. Czapczyńskiego, wynika, że w dziedzinie szkolnictwa średniego odbywa się nie wzrost, lecz cofanie się: liczba młodzieży uczęszczającej do szkół średnich, spadła z 13,611 (r. 1921/22; na 10,550 — w r. szk. 1924/25. Część tej młodzieży przeszła do szkół powszechnych, zniżka jednak dotyczy również młodzieży klas wyższych szkoły średniej; wobec braku szkół innego typu, należy wnioskować, iż ta część młodzieży przerwała kształcenie się szkolne. — Lwów ma 14 szkół średnich państwowych, Kraków i Poznań po 10; w tym samym stosunku Łódź powinna posiadać 28 szkół państwowych; postulat najskromniejszy m. Łodzi w dziedzinie średniego szkolnictwa państwowego — według obliczeń p. T. Czapczyńskiego — to założenie jeszcze 4-ch szkół państwowych; istnieją zaś tylko dwie — tyleż, ile ich było w roku utworzenia Kuratorjum Łódzkiego (r. 1921).

Zasadniczo odmienny charakter posiadają artykuły, pisane przez pp. członków obecnego Magistratu. Nie są to sprawozdania, lecz artykuły reklamowe, utrzymane w tonie bohatersko-patetycznym, tem zabawniejsze, że podpisane przez samych bohaterów.

Prezydent miasta, p. Cynarski, poucza czytelników „Świata", jako były 4 ważniejsze momenty w dziejach szkolnictwa polskiego: rozkwit Akademji Krakowskiej w w. XV-ym, szkoły jezuickie (!), Komisja edukacyjna i — obecny Magistrat Łódzki! Ten jurysta, b. sędzia, profesor historji, obecnie prezydent, rozbraja skromnością, nie usiłuje bowiem przekonać czytelnika, — bardziej jeszcze swą naiwnością, bo wierzy w to, co pisze.

W dzwon wielkiej reklamy uderza p. ławnik Hajkowski. Z elaboratu jego wynikałoby, że wszystko, co zrobione w Łodzi w dziedzinie szkolnictwa, jest zasługą obecnego Magistratu, np. „władza miejska w ciągu roku swego urzędowania oddała na użytek szkół powszechnych trzy budynki o 48 salach wykładowych". Brak tu jednej tylko informacji: za poprzedniego Magistratu, który wzniósł wymienione trzy budynki, prace przy ich budowie posuwały się w tem tempie, że zamierzeniem ówczesnego Magistratu było oddanie ich do użytku szkolnego na jesieni 1923 r. Nie jest dobrze, gdy młody dygnitarz przeocza tego rodzaju fakty i, występując w charakterze oficjalnego sprawozdawcy, nie uznał zasady ciągłości wysiłków w określonym kierunku, obowiązują-

cej poważnego działacza, nie umiał, czy też nie chciał wskazać przyczyny żywiołowego rozwoju szkolnictwa w Łodzi, w pewnych określonych lokalnych warunkach.

Dostrajając się do ogólnego tonu, p. ławnik Kruczkowski pochwalił też swoją „oświatę pozaszkolną", dał jednocześnie próbkę swego talentu literackiego, mówiąc o „czołgającej się nędzy" i „włodarzeniu interesami miasta". Brak tu informacji, że obecny Magistrat nie zdobył się ani na jeden własny pomysł w dziedzinie oświaty pozaszkolnej. Uniwersytet powszechny został założony w Łodzi w styczniu 1920 r. Istniał do końca kadencji poprzedniego Magistratu. Skoro obecnie — jak informuje p. ławnik Kruczkowski — znów „znajduje się w stadjum organizowania", — znaczy się, w międzyczasie został zdezorganizowany.

P. Prezydent i obadwaj pp. ławnicy, każdy zosobna, głoszą z dumą, że preliminarz budżetu Wydziału Oświaty i Kultury na rok 1924 wynosi 25% całego budżetu. Zapewne, chlubne to świadectwo, ale kto był twórcą tak pomyślanego i zrealizowanego budżetu m. Łodzi?

Następuje trzecia część „dodatku", poświęcona prywatnym szkołom średnim. Są to właściwie wyścigi: reklamując się, szkoły starają się wzajem przelicytować. Szkoła prywatna, jako taka, nie może unikać reklamy, ma jednak obowiązek powstrzymywania się od takiej reklamy, którą się ośmiesza. Wyścig spowodował tłok, w którym nastąpiło zasadnicze pomieszanie właścicieli, właścicielek, rzekomych przełożonych z właściwemi kierownikami szkół. Trudno powiedzieć na podstawie owych artykułów, czem się odznacza każda z wymienionych tu szkół, z jakim brakiem walczy. Niema tu szkół średniej wartości, wszystkie bowiem osiągnęły już najwyższy stopień rozwoju. Są to szkoły idealne. Czego tam niema?!

Posiadają te szkoły wspaniałe pracownie, gabinety lekarskie, bibljoteki, Sodalicję Marjańską, sale rekreacyjne, ambulatorja szkolne, sale gimnastyczne, widne korytarze, czyste klasy, zgrany personel, samopomoc koleżeńską, kółka, energicznych kierowników i t. d., i t. d. i urządzają „akademje". Jedna głosi, że przetrwała „najcięższe czasy", inna ogłasza się, jako „przejęta ideałami chrystjanizmu", inna oznajmia budowę własnego gmachu, jeszcze inna zapowiada swój 20-letni jubileusz; ta znowu chwali się własną kaplicą, a ta oznajmia wręcz, że ma kierownika, „który doskonale pojmuje, jak spełnić należy powierzone mu zadanie".

Ton tych artykułów nie licuje z powagą rzeczowych, czołowych artykułów „dodatku", na co powinien był zwrócić uwagę p. redaktor Wojtyński i do podobnej pstrokacizny nie dopuścić.

Wreszcie styl pozostawia wiele do życzenia, szczególnie w trzeciej części „dodatku", poświęconej szkołom średnim. W art. p. ławnika Kruczkowskiego na str. 17. znajduje się okres, zaczynający się od słów: „o ile ten typ szkół", — zgoła pozbawiony sensu. Czytamy gdzieindziej: „Szkoła wydała edycję maturalną z wynikiem 100%".

Za te braki ponosi odpowiedzialność p. redaktor Wojtyński, który zresztą w krótkiej swej przedmowie użył zwrotów, na które nie powinien sobie pozwalać nawet trzeciorzędny dziennikarz.

Tą częścią „dodatku", reklamującą prywatne szkoły średnie wydała sobie Łódź niechlubne świadectwo, że nie umie poprawnie pisać po polsku.

W. G.

ŻYCIE ZAWODOWE.

UZDROWISKO.

Zarząd Główny Z. P. N. S. P. uruchomił w Puszczy Marjańskiej, powiat Skierniewicki, st. kolejowa Radziwiłłów lecznicę dla chorych piersiowo, gdzie przyjmowani są również rekonwalescenci, wyczerpani itd. Miejscowość klimatyczna, Uzdrowisko w lesie sosnowym. Odżywianie zdrowe i bardzo intensywne (5 razy dziennie). Opieka lekarska na miejscu. Poczta, kościół, apteka, 3 sklepy we wsi. Opłata dzienna 5 złotych (na okres zimowy).

Adres: poczta Puszcza Marjańska, pow. Skierniewicki.

KORESPONDENCJA.

Puszcza Marjańska.

Wieś Puszcza Marjańska, leży na linji kolejowej Warszawsko-Wiedeńskiej, o 4 kilometry od stacji Radziwiłłów, tuż za stacją Skierniewice. Wieś jak każda inna, szkoła jak każda przeciętna jednoklasówka w Kongresówce. Jest tu gmina, kościół, szkoła. Gmina liczy 3000 mieszkańców, a 7 szkół jednoklasowych.

Do Puszczy w 1917 r. mianowano koleżankę Kozłowską, a mąż jej, kol. Stanisław Kozłowski, objął posadę w pobliskiej jednoklasówce w Michałowie.

Czasy były gorące.

Każdy uczciwy Polak pracował wtedy dla dobra ojczyzny, każdy stawiał sobie cel jakiś, o czemś marzył dla Polski. Ktoś zakładał sobie doprowadzić życie parlamentarne w Polsce do najwyższego rozkwitu i poziomu kulturalnego, ktoś pracował nad tem, by wojsko polskie stanęło u szczytu sprawności bojowej, jakiś utopista marzył o szklanych domach i nowej cywilizacji w Polsce.

Oni — Kozłowscy — za cel wzięli sobie: w Polsce musi stać się jak najprędzej czynem siedmioklasowa szkoła powszechna.

Niesposób wyliczyć wszystkich dróg, ścieżek, podstępów i sprytnych zabiegów, których trzeba było używać, aby przemóc opór ludności, niedołęstwo, często niechęć urzędników i przewrotność upartych.

Pracowali jednak bez wytchnienia. W 1918 roku była już w Puszczy dwóklasówka, w 1919 r. trzyklasówka. Wynajmowało się izdebki u gospodarzy na każdą nową klasę, na mieszkanie dla przybywającej, nowej siły nauczycielskiej.

Wojna bolszewicka oderwała kol. Kozłowskiego od warsztatu pracy. Poszedł jako ochotnik, ale wróciwszy do domu po zawarciu pokoju zajął się znów z całą energją sprawami szkolnictwa.

Zaczął od gmachu. Dotychczasowy budynek szkolny o trzech izbach, mocno ruszony przez ząb czasu i gospodarkę wojsk zaborczych, z powyrywanemi futrynami okien i drzwi, dziurawym dachem i t. p. defektami nie dawał spokoju kol. Kozłowskiemu.

12 kwietnia 1922 r. zatwierdzono plany budynku szkolnego. W maju 1922 r. wykorzystano moment przyjazdu arcybiskupa i poproszono go o poświęcenie fundamentów pod budowę szkoły. Jako wesołą dykteryjkę opowiadają tu sobie, że naonczas puszczono wersję między ludem, że arcybiskup zapisał sobie wszystkich przeciwników budowy szkoły, że będzie rzucona na nich klątwa, a zbawieniu ich dusz grozi poważne niebezpieczeństwo. Każdy moment psychologiczny wyzyskano, każda chwila pracy poświęcona konsekwentnie idei umiłowanej — w Puszczy musi być szkoła siedmioklasowa w swoim własnym wygodnym budynku, z doborowym personelem nauczycielskim, z wygodnemi domami dla nauczycielstwa.

I szkoła taka jest już dzisiaj.

Spójrzmy na Puszczę dziś, w roku 1925.

Siedem lat pracy dwojga ludzi, z których mąż umiał pracować, a ona nietylko nie hamowała jego rozmachu twórczego, ale wciąż inspirowała, pobudzała do nowych poczynań, dawała inicjatywę i nowe pomysły — tych dwoje ludzi zmieniło zewnętrzny wygląd wsi, wpłynęło na bieg życia setek wychowanków szkoły, życia rodzin polskich, myśli polskiej.

Obecnie, wjeżdżając do Puszczy, odnosi się wrażenie, że to nie zapadła wieś polska, ale jakieś małe miasteczko. Jednopiętrowy, murowany dom szkolny, kryty czerwoną dachówką, o obszernych, widnych, ciepłych salach, olbrzymim korytarzu — to szkoła.

Przed szkołą obszerne boisko, na pozostałym terenie trzymorgowym zakłada się sad, do którego co rok przybywa pewna ilość nowych drzewek.

Drugi dom wygodny, jasny, ciepły i suchy — to mieszkanie kierownika.

Dawna szkoła, dwa nowe domki (jeszcze coprawda niewykończone) — to mieszkanie nauczycielstwa.

Murowane zabudowania gospodarskie dopełniają całości obejścia szkolnego.

— Folwark, czy co? — mówią przejeżdżający przez Puszczę.

W roku 1925 już po raz trzeci wychodzi w świat gromadka wychowanków, po skończeniu pełnej siedmioklasowej szkoły w Puszczy.

Kilkoro dzieci poszło do seminarjów nauczycielskich, kilku chłopców do szkół technicznych, handlowych. Reszta pozostaje na wsi.

A czy za tem nie idzie szybki wzrost kultury wsi i okolicy?

To też obecnie ci sami gospodarze, którzy w 1922 roku obiecywali, że powieszą lub pobiją kol. Kozłowskiego, dziś kłaniają mu się grzecznie i współpracują z nim chętnie w opiece szkolnej i na zebraniach rodziców.

Oto — jak twórcza jednostka potrafi zmienić na lepsze bieg życia wielu ludzi, rodzin, wsi całej.

Jak on to potrafił zrobić — pyta każdy nauczyciel, oglądając budynek nazewnątrz, widząc jasne, wygodne klasy, a w nich szereg urządzeń, świadczących, że najnowsze prądy nauczania znajdują tu zastosowanie. Skąd wziął na to wszystko pieniędzy — mówi przeciętny nauczyciel wiejski, który całemi tygodniami musi walczyć z gospodarzami o to, aby wybielili mu szkołę lub wstawili szyby do okien. Najwięcej zrobił tu dzielny, inteligentny inspektor szkolny, pan Szelągowski, który pomagał, tworzył sam, nie hamował dobrych poczynań nauczyciela.

Powiat Skierniewicki miał takich wyjątkowo dobrych inspektorów szkolnych, ludzi o światłych głowach, twórczej inteligencji, dobrej woli i chęci do pracy.

Inteligentna władza — to było największe szczęście szkoły w Puszczy Marjańskiej, największe szczęście nauczyciela.

Niema bowiem nic tragiczniejszego dla pracownika państwowego jak tępy, ograniczony zwierzchnik, biurokrata.

Niestety! Wiele twórczych zapędów nauczycielskich marnują inspektorowie, t. zw. „kościane dziadki", galicyjscy biurokraci starego autoramentu lub „niedokwalifikowani" nauczyciele szkół średnich, którzy już dawno rozstali się z myślą składania uproszczonego, nawet b. uproszczonego egzaminu.

Kol. Kozłowski potrafił wyzyskać sprzyjające okoliczności, pomoc społeczną — wogóle miał szczęście. Tu jednak warto przytoczyć słowa Marszałka Piłsudskiego, wypowiedziane na zjeździe legjonistów w Krakowie: „Do takiego powodzenia potrzeba szczęścia, ale potrzeba czegoś więcej jeszcze...

Tak!!

Do tego, aby zrealizować swe zamiary trzeba prócz szczęśliwego zbiegu okoliczności, całych lat żmudnej pracy przygotowawczej, zmysłu organizacyjnego, a nadewszystko ukochania tego ostatecznego celu i naginania całości swego osobistego życia do wymarzonego ideału.

Nauczyciel, który pragnie coś zrobić na wsi, w obecnym stanie kraju i obecnych warunkach wsi polskiej, musi znać psychikę ludu, musi być świadom wszystkich przepisów administracyjnych dotyczących szkolnictwa, przewidzieć, jakie kamienie pod nogi zechce mu rzucić wójt, starosta, musi umieć przekonać tak samo najciemniejszego gospodarza na wsi, jak starostę, swego inspektora szkolnego, czy wiejskiego policjanta.

Sztuka życia jest to umiejętność korzystania z warunków, sterując pod pełnemi żaglami, korzystając w każdej chwili z dobrego kierunku wiatru.

Po siedmiu latach pracy w Puszczy jest teraz kol. Kozłowski członkiem Rady Gminnej, Sejmiku Powiatowego, Głównego Zarządu Związku i in.

Już szerszy teren pracy ogarnia i szersze ma projekty. Z jego inicjatywy i za jego współdziałaniem powstała w Puszczy apteka, poczta; teraz marzy o przeprowadzeniu telefonu, o szosie do stacji Radziwiłłów.

Dla nauczycielstwa szkół powszechnych, dla kolegów i koleżanek ze Związku potrafił kol. Kozłowski zorganizować w Puszczy uzdrowisko związkowe, które już niejednemu koledze rekonwalescentowi lub szukającemu wypoczynku dla nerwów, stało się cichą przystanią po ciężkich trudach naszej pracy zawodowej.

Tak wygląda praca jednej twórczej, silnej jednostki nauczycielskiej na najzwyklejszej przeciętnej wsi polskiej. Oby ludzi tej siły, tego rozmachu twórczego było jak najwięcej w naszej Ojczyźnie!

RECENZJE.

M. Schnitzer. Śpiewnik szkolny. Wydawnictwo Książnicy Naukowej, Przemyśl, Warszawa, Lwów, Łódź. Do szeregu poważniejszych prac z zakresu nauki śpiewu, które się ukazały ostatniemi czasy, należy zaliczyć bezsprzecznie „Śpiewnik szkolny“ M. Schnitzera, wydany przez Książnicę Naukową w Przemyślu i zatwierdzony przez M. W. R. i O. P. do użytku w szkołach powszechnych i seminarjach nauczycielskich.

„Śpiewnik szkolny“ (Oddział 1) M. Schnitzera podzielony jest na trzy okresy, odpowiadające trzem porom roku: jesieni, zimie i wiośnie. Każdy okres oprócz zwięzłych a bardzo przystępnych wskazówek metodycznych do prowadzenia lekcyj śpiewu, zawiera po kilkanaście piosenek, odpowiednio dostosowanych do pory roku i zajęć z nią związanych. Do wszystkich piosenek zastosowane są piękne i znane melodje ludowe. Tekst piosenek jest zupełnie odpowiedni do sfery zainteresowań dzieci I-ej klasy. Całość zarówno pod względem metody, doboru pieśni i układu materjału przedstawia się bardzo dodatnio.

Autor, we wstępnem słowie do I części zaznacza, że ułożył śpiewnik, składający się z 7 części, a więc dla wszystkich klas 7-klasowej szkoły powszechnej. Dotychczas ukazała się tylko część I. Należy się więc spodziewać, że pozostałe części „Śpiewnika“ ukażą się w najbliższej przyszłości.

Zalety metodyczne tej książki winny się przyczynić do życzliwego przyjęcia jej przez nauczycielstwo.

g. w.

Henryk Policht. Metodyczne nauczanie wycinanki w szkole. — Kraków 1924. Nakładem autora. Piękna i potrzebna książka. Częste żale rodziców na „niepotrzebne psucie papieru“ i wtórujące im zniechęcenie nauczycieli, błądzących poomacku w nauczaniu wycinanki, skłoniło autora do ujęcia tej nauki w karby szczegółowej i prowadzącej do celu metody. Obszerną książkę zdobi aż 1334 przykładów rysunkowych, ujętych w 13 litografowanych tablic barwnych oraz 124 tablic rysowanych kreskowo, z których większa część zaopatrzona została w odpowiednią numerację, pozwalającą nauczycielowi odtworzyć sobie barwy poszczególnych pól zdobniczych, przy pomocy mapy barw, załączonej na końcu książki. Benedyktyńsko zaciekłą naturę nauczyciela-autora ilustruje fakt, iż wszystkie rysunki wykonywał sam na litograficznym kamieniu i że książkę wydał własnym nakładem.

Oparłszy się na zasadzie, iż praca połączona z zabawą odpowiada psychice dziecka, a samo doskonalenie sprawności technicznej nie zadowala młodzieży, uznaje pomysłowość twórczą dziecka i praktyczne zastosowanie wycinanki za podstawę swojej metody. Wstępne, teoretyczno - psychologiczno-estetyczne rozważania autora (wyobraźnia podstawą twórczości, nowość podstawą zainteresowania, rola uczuć w tworzeniu, podniety twórcze, znamiona piękna i t. d.) opracowane zbyt popularnie i niewyczerpująco, nie przynoszą nic nowego. Naukowa systematyka, ewolucja i budowa ornamentu wykazuje wyraźnie wpływy dociekań najlepszego polskiego znawcy tej dziedziny, K. Homolacsa („Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego“ — Kraków, Muzeum Przem.). Szczególnie ujawnia się ten wpływ w ustępie „Tło i jego wypełnienia“, w podziale zdobin.

Dopiero w części, poświęconej metodzie i praktyce, uwydatnia się właściwe oblicze autora, tęgiego praktyka-pedagoga. Z satysfakcją obserwować się daje rygor metodyczny w nauczaniu wycinanki o elementarnej konstrukcji, a wzrastanie swobody w pomysłach motywów i typów w miarę wprowadzania coraz to większej ilości elementów. Troska o czynne zaprzęganie całej klasy do pracy ujawnia się nawet w kilku próbach pogadanek z dziećmi na temat wycinanki lub kompozycji zdobiny. Sprecyzowanie istoty stylizacji i przesunięcia tej nauki na wyższe oddziały szkoły powszechnej jest bardzo szczęśliwe. W szczegółowem oprowadzaniu nauczyciela po różnych drogach ewolucji wycinanki szkolnej, jako też w dodatkowych ustępach, omawiających wykonywanie firanek, prześwietlanek (witraży z bibuły), patronów ma-

larskich, robót piłeczkowych (wycinania sylwet) oraz aplikacyj okazuje się Policht nieustannym wrogiem przypadkowości efektów, a konsekwentnym głosicielem celowości pracy już od pierwszego oddziału.

W związku z tem ujawnia się sympatyczna cecha „Metodycznego nauczania wycinanek": tendencja budzenia zdolności twórczych w dzieciach oraz urabianie poczucia piękna przez stosowanie zdobniczych prac w życiu codziennem; ponadto przez ciągłe nawiązywanie do rodzimych wartości, tkwiących w sztuce ludowej, czyni książka Polichta z naszej tradycji zdobniczej żywe źródło metody i skarbnicę pomysłów twórczych. Zjawia się więc na kartach tej książki typ wycinanki łowickiej, kurpiowskiej, z Bolechowic (okolica Krakowa), z mazurskiej „Budy" w Puszczy Białowieskiej, z powiatu garwolińskiego, warszawskiego i in. Wypełnienia powierzchni, zamkniętych motywami geometrycznemi, ilustrują naprzód wzory snycerki góralskiej i inkrustacyj huculskich, potem przykłady wynikłe konsekwentnie z techniki wycinankowej. Owo „unarodowienie" metody wycinanki wynika z założenia Polichta, iż okazy sztuki ludowej zaznajamiają młodzież z naszą rodzimą kulturą, a prymitywność motywów tej sztuki zupełnie odpowiada i zainteresowaniom i charakterowi techniki dziecięcej. Takie ustosunkowanie się autora do wzorów ludowych ilustruje wielka ilość ciekawych i pięknych rysunków. Znajdzie w nich nauczyciel to, czego z wielkim mozołem musiałby dzisiaj szukać po chatach zapadłych wsi lub w etnograficznych muzeach.

Natomiast nic nie rozgrzeszy autora za rysunki, które nazywa „wypełnieniem powierzchni motywami ludowemi". Nadawanie ludowym zdobinkom i zdobinom obcej im więźby kompozycyjnej było i jest właśnie głównym grzechem chłopomaństwa naszej sztuki stosowanej. — Również zaprotestować należy przeciw twierdzeniu, jakoby równoległa wycinanka służyła wiejskim dziewczętom (z Podlasia, okolic Kalisza i Siedlec?) za wzór do wyszywania ramiączek i przodów koszul. Wiejskie hafciarki w całej Polsce obywają się w swej pracy bez jakichkolwiek wycinankowych wzorów. Takie zużytkowanie wycinanki równoległej może być z pewnem powodzeniem stosowane jedynie w miastach, gdyż, wiadomo, miejskie dziewczęta znamionuje dziwna niezaradność w projektowaniu własnych, hafciarskich wzorów.

Mimo tych i innych usterek książka Polichta zapewni sobie żywotność w naszej, rosnącej z miesiąca na miesiąc literaturze podręcznikowej. Do nieprzemijalnych wartości, cechujących „Metodyczne nauczanie wycinanki", należy koncentryczny rozkład materjału naukowego, t. zn., iż w każdym oddziale wracają podstawowe ćwiczenia zdobnicze w formie coraz to trudniejszej; zastosowanie szczegółowego planu naukowego do pór roku i ważniejszych świąt; wielka ilość dobrych przykładów rysunkowych; żywy kontakt nauki szkolnej z naszą tradycją ludową, a przedewszystkiem cel nauczania zdobnictwa: urabianie poczucia piękna w życiu codziennem, budzenie nowych potrzeb kulturalnych i wiązanie ich dalszemi ogniwami ze społecznem i ekonomicznem życiem narodu.

Tadeusz Seweryn.

Od Wydawnictwa.

Wobec wzrostu cen papieru i robocizny o 50 proc. zmuszeni jesteśmy podnieść cenę prenumeraty, która od 1 stycznia 1925 r. wynosić będzie: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł. Nr. pojedyńczy — 75 groszy.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr. || CENA OGŁOSZEŃ: Cała str. 75 zł., 1/2 str. 40 zł., 1/4 str. 20 i 1/8 str. 10 zł.

Redaktor: Petrykowski Romuald. Wydawca w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85